

Appelbaum, Birgit

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 290-294



Quellenangabe/ Reference:

Appelbaum, Birgit: Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 290-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118976 - DOI: 10.25656/01:11897

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118976>

<https://doi.org/10.25656/01:11897>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↑ vernetzt ↑ innovativ ↑

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen

Der Umgang mit Gebärdensystemen und/oder Handzeichensystemen gewinnt in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung. Dabei treten besonders im Gebrauch viele Fragen auf, die sich ausschließlich auf dem Hintergrund eines soliden Grundlagenwissens befriedigend klären und ungünstiges Herantragen an die betreffenden (sinnesbeeinträchtigten) Menschen möglichst vermeiden lassen.

1 Welche Gebärdens- und/oder Handsysteme können genutzt werden?

Der Einsatz von Gebärdensystemen kann unterstützend, ersetzend und anbahnend den Lautspracherwerb auf allen sprachlichen Ebenen ergänzen (Appelbaum (2010)). Die Übergänge zwischen den Funktionsbereichen sind fließend. Zur Verfügung stehen separat oder in Kombination folgende Systeme (zusätzliche Informationen unter Appelbaum (2014)):

1.1 Deutsche Gebärdensprache (DGS)

Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) besitzt alle Kriterien für eine eigenständige, natürliche Sprache. Sie ist in Deutschland als solche seit 2002 anerkannt und gilt damit als (Mutter-) Sprache der Gehörlosen der Deutschen Lautsprache (DLS) gleichgestellt. Die DGS kann in der spezifischen Sprachförderung bei der Beratung gehörloser Eltern genutzt werden, aber auch für Menschen (hörgeschädigt und/oder hörend) wichtig werden, die aufgrund von mannigfaltigen Ursachen keine Lautsprachkompetenz erwerben (können) oder keine Lautsprache (mehr) produzieren. Ihr primäres Kommunikationssystem ist dann die DGS.

1.2 Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) stellen kein eigenständiges Sprachsystem dar. Es werden der Aufbau und die Struktur analog zur DLS benutzt. Sätze werden demnach Wort für Wort gesprochen und gebärdet, d.h. die Lautsprache wird durch begleitende(s) Gebärden eins zu eins visualisiert. Um grammatische Strukturen zu verdeutlichen, bedient man sich des Internationalen Fingeralphabets (FA)/des Graphembestimmten Manualseystems (GMS).

1.3 Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)

Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) werden parallel zur DLS benutzt. Es werden dabei ausschließlich bedeutungstragende Wörter/Schlüsselwörter gebärdet. Damit kommt dem Inhaltsaspekt eine wichtige Rolle zu. Zu Beginn handelt es sich i.d.R. um ein zusätzlich gebärdetes Wort innerhalb eines gesprochenen Satzes. Die Gebärden sind dem Wort z.T. rhythmisch angepasst, visualisieren aber keine morphologischen Strukturen der DLS. Ziel ist, die Gebärden so lange unterstützend und vorübergehend begleitend zur Lautsprache einzusetzen, bis die Lautsprachkompetenz so weit fortgeschritten ist, dass die Gebärden nicht mehr benötigt werden. In diesem Fall kämen der LUG eine lautsprachanbahnende Funktion zu.

1.4 Taktile Gebärden

Taktile Gebärden richten sich vorwiegend an sehgeschädigte, blinde, hörsehgeschädigte sowie taubblinde Menschen, sind aber auch in der Arbeit bei Menschen mit anderen Beeinträchtigungen eine sehr gute Unterstützung. Der Empfänger einer Nachricht erfühlt/ertastet dabei mit seinen Händen die gebärdensprachliche Äußerung des Senders.

Man unterscheidet zwischen Gebärden unter der Hand, geführte Gebärden, body signs und on body signs (Kaiser-Mantel, 2012).

1.5 Zusätzliche Handsysteme

1.5.1 Internationales Fingeralphabet (FA)/Graphembestimmtes Manualsysteem (GMS):

Jedes Handzeichen repräsentiert einen Buchstaben (Graphem) und bietet so die Möglichkeit, manuell etwas zu „fingern“ (zu buchstabieren). Damit ist das FA/GMS vergleichbar mit dem Alphabet der DLS.

1.5.2. Phonembestimmtes Manualsysteem (PMS):

Entsprechend repräsentiert das PMS die Bildung eines Phonems durch ein bestimmtes Handzeichen, d.h. das PMS hat die Funktion einer Artikulations- und Sprechgliederungshilfe übernommen, indem Lippen-, Kiefer- und Zungenstellung sowie der Ort der Lautbildung und die stimmhafte bzw. stimmlose Bildung differenziert dargestellt werden.

2 Welche Zielgruppe wird angesprochen? Welche Besonderheiten ergeben sich daraus?

2.1 Hörgeschädigte/gehörlose Menschen

Die Gruppe der hörgeschädigten/gehörlosen Menschen ist sehr heterogen. Zwangsläufig sind demnach auch die Bedürfnisse dieser Zielgruppe besonders unterschiedlich, d.h. sie verlangt ein individuelles methodisches Vorgehen sowie fundiertes Wissen für alle sprachlich relevanten Bereiche.

Hörgeschädigten/gehörlosen Menschen sind mit entsprechenden Hörsystemen (Hörgeräte, CI's, Knochenleitungsgeräte o.ä.) ausgestattet. Diese helfen, die Probleme des Hörens möglichst umfassend zu korrigieren. Den Hörsystemen kommt zwar eine bedeutende, nicht aber die entscheidende Rolle zu. Vielmehr sind der Zeitpunkt des Auftretens (prä-, peri-, postlingual) der Hörbeeinträchtigung, die entsprechenden Förder- bzw. Therapiemaßnahmen, die individuellen Kompensationsmöglichkeiten des Kindes, der allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes, das Vorliegen von zusätzlichen Störungen und/oder Behinderungen, ggf. Bilingualität sowie die Möglichkeiten der Eltern und des sozialen Umfeldes bzw. der betreuenden Institution(en) entscheidend.

2.1.1 Diagnostik – aber wie?

In Deutschland sind keine Testverfahren bekannt, welche die DGS-Kompetenz einer Person im Kontext sprachtherapeutischer Intervention direkt diagnostizieren kann. Daher werden DGS-kompetente TherapeutInnen benötigt, um diese Fähigkeit eines Patienten entsprechend einschätzen zu können. Darüber hinaus ist es aber (zumindest zum Teil) möglich, gängige Diagnostikmaterialien zu adaptieren. Die Schwierigkeit besteht darin, ein aussagekräftiges Ergebnis zu bekommen. Letztendlich kann die Zunahme an einzelnen Gebärden, ggf. die DGS-Kompetenz, durch Spontansprachaufnahmen per Video, Wortschatzlisten und entsprechende Analysen der Satzstrukturen dokumentiert und ausgewertet werden. Spezielle Marker der Lautsprach- sowie DGS-Grammatik können dabei miteinander verglichen und Konsequenzen für die Therapie abgeleitet werden. Bei der Beurteilung der Sprachkompetenz eines Kindes sollten grundsätzlich die lautsprachlichen und die gebärdensprachlichen Kompetenzen Berücksichtigung finden.

2.1.2 Einige Konsequenzen für die praktische Arbeit/die Therapie

Alle hörgeschädigten/gehörlosen Menschen sind „Augenmenschen“, d.h. sie nehmen i.d.R. visuell besonders gut und schnell wahr und können sich so Zusammenhänge erschließen. Der Visualisierung kommt damit in der spezifischen Sprachtherapie eine besondere Rolle zu. Gebärden (LUG, Taktile Gebärden, DGS, LBG) Bildern und Schrift können kombiniert und (soweit möglich) natürlich auch mit der DLS verbunden werden. Bei gehörlosen Kindern macht es außerdem Sinn, die Grammatik der DLS sowie die Grammatik der DGS kontrastiv zu erarbeiten und zu verschriftlich.

Eine Besonderheit in der Arbeit mit hörgeschädigten/gehörlosen Menschen ist, dass sie zwar einen Namen, zusätzlich aber auch einen Gebärdennamen besitzen.

2.2 Sehgeschädigte/blinde Menschen

Die Gruppe der sehgeschädigten/blinden Menschen ist ebenfalls sehr heterogen. Auch hier ergeben sich nicht nur verschiedene Bedürfnisse des Einzelnen, aufgrund der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ist ein ausgesprochen individuelles methodisches Vorgehen sowie sprachlich fundiertes Wissen für alle sprachlich relevanten Ebenen unumgänglich.

Der Gruppe der sehgeschädigten/blinden Menschen ist gemeinsam, dass sie mit entsprechenden Hilfsmitteln (Brillen, spezielle Linsen, Tisch-, Stand- und Klappleuchten, beleuchtete Leseplatte o.ä.) ausgestattet sind. Diese helfen, die Probleme des Sehens möglichst umfassend zu verbessern. Aber auch hier dienen die technischen Hilfsmittel der Erleichterung im alltäglichen Leben, eine Sehbeeinträchtigung oder Blindheit lassen sich mit Hilfsmitteln aber ebenfalls nicht grundsätzlich korrigieren.

2.2.1 Diagnostik – aber wie?

Die Diagnostik bei sehgeschädigten/blinden Menschen gestaltet sich kompliziert. Beobachtungsbögen (z.B. von Lilli Nielsen oder Triple C – Checkliste der kommunikativen Kompetenzen) schaffen hier Abhilfe. Darüber hinaus hat sich die Dokumentation von expressiv geäußerten taktilen Gebärden bewährt, um die Zunahme, den zeitlichen Rahmen und daraus abgeleitet das weitere Vorgehen einzuschätzen und zu planen. Bei der Adaption gängiger Diagnostikmaterialien sind die individuellen Besonderheiten des sehgeschädigten Menschen sowie die Darbietung und die Qualität der Materialien von besonderer Bedeutung.

2.2.2 Einige Konsequenzen für die praktische Arbeit/die Therapie

Alle sehgeschädigten /blinden Menschen sind „Ohrenmenschen“, d.h. sie nehmen i.d.R. mit den Ohren gut wahr und können sich so einige Zusammenhänge erschließen bzw. Geräusche imitieren, die für den Einstieg in die Lautsprache wichtig sind. Außerdem spielt aber der Tastsinn eine besondere Rolle. Den Händen kommt eine umso maßgeblichere Rolle zu, je weniger Sehsinn vorhanden ist. Die Hände dienen als Wahrnehmungskanal beim Erkunden von Materialien, beim Erfassen von Inhalten und wenn sie in Form von Gebärden angeboten werden.

Wenn also Visualisierung nur bedingt und mit besonderen Materialien unterstützt werden kann (z.B. über starke Kontraste, matte Materialien/Folien, durch verschiedene Größen/Farben des Materials/Schwarz-weiß-Materialien) erfolgt die Aufnahme von Informationen besonders mit Hilfe der Ohren und der Hände. Taktile Gebärden, Bezugsobjekte und auditive Eindrücke (Geräusche, Instrumente/Musik, Lautsprache) kommen in der spezifischen Sprachtherapie demnach eine wichtige Rolle zu.

Eine Besonderheit in der Arbeit mit sehgeschädigten/blinden Menschen ist darüber hinaus, dass sie zusätzlich zu ihrem Namen ein Personenzeichen besitzen. Das Personenzeichen ist der „(er)fühlbare“ Name einer Person, der als Armband getragen wird.

2.3 Hörsehgeschädigte Menschen/taubblinde Menschen

Die Gruppe der hörsehgeschädigten Menschen/taubblinden Menschen ist die dritte große Gruppe in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen.

Dabei gilt alles das, was zu den beiden oben genannten Gruppen bereits erwähnt wurde. Über die optimale Anpassung der zur Verfügung stehenden Hilfsmittel besitzen Menschen aus dieser Gruppe sehr unterschiedliche Möglichkeiten zur Kommunikation.

2.3.1 Einige Konsequenzen/Hinweise für die praktische Arbeit/die Therapie

Hörsehgeschädigte/taubblinde Menschen sind nicht die Summe aus „nicht sehen“ und „nicht hören“. Diese Gleichung geht nicht auf. Jeder Mensch sollte also in seinen Möglichkeiten individuell, differenziert und spezifisch diagnostiziert und entsprechend therapiert werden.

Die Annahme, dass hörsehgeschädigte/taubblinde Menschen zwangsläufig die anderen ihnen zur Verfügung stehenden Sinne (besonders gut) nutzen, sollte individuell überprüft werden. Dabei gilt es, Schwierigkeiten aufzuspüren und in der therapeutischen Arbeit entsprechend zu berücksichtigen.

Fazit für die Praxis

Verschiedene Gebärdensysteme können sinnesbeeinträchtigten Menschen gute Dienste leisten, um Kommunikation zu ermöglichen, zu erleichtern und/oder um als Brücke in die Lautsprache zu fungieren. Dabei ist es unumgänglich, dass die betreuenden TherapeutInnen diese Möglichkeiten nicht nur kennen, sondern auch in der Lage sind, diese, nach einer entsprechend spezifischen Diagnostik auf dem Hintergrund einer besonderen Hör- und/oder Sehsituation, auf die sprachlich-kommunikativen Möglichkeiten bestmöglich und individuell anzupassen. Es gilt, eigene Kommunikationswege aufzuspüren und Mittel zur Verfügung zu stellen, wodurch diese genutzt werden können. Die Übergänge zwischen den Systemen sind dabei fließend.

Literatur

- Appelbaum, B. (2010). Gebärden in der Sprachtherapie. *Unterstützte Kommunikation*, 2, 34 – 41.
- Appelbaum, B. (2014). "Ich lade dich zum Gebärden ein!" - Gebärden in der Sprachtherapie?! Und wie?! *Logos interdisziplinär* (in Vorbereitung).
- Jakob, M., Pittroff, H. (2009). Taktil gebärden. *Unterstützte Kommunikation*, 2, 17 – 21.
- Kaiser-Mantel, H. (2012). *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie*. München: Reinhardt.
- Nonn, K. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.